

# Contribuições para pensar as práticas de leitura e escrita de professoras das séries iniciais do ensino fundamental

Contributions to think the practices of reading and writing of teachers of the initial series of the fundamental teaching

Maria Iolanda Monteiro<sup>1</sup>  
Lilian Lopes Martin da Silva<sup>2</sup>

## Resumo

Na pesquisa, o objetivo é levantar as dificuldades de 25 professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, que frequentaram um curso de formação continuada, em 2007, a respeito das práticas de leitura e escrita desenvolvidas no cotidiano escolar. A proposta busca identificar os conhecimentos linguísticos carecedores de uma investigação mais detida por parte dessas educadoras, a fim de aperfeiçoar as atividades que envolvem essas práticas. Utiliza-se de produções escritas, sistematizadas a partir da história de vida das participantes, e de entrevista oral. Os resultados revelam as dificuldades dessas profissionais em face do trabalho realizado com diferentes condições de aprendizagem e determinados conteúdos escolares da Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Conhecimento linguístico. Práticas de leitura e escrita. Curso de formação de professores. Políticas de formação de alfabetizadores.

## Abstract

The aim of this research is to raise difficulties from 25 teachers of the initial series of the Fundamental Teaching who attended a Continued Formation course in 2007, regarding the reading practices and writing, as well as identifying the linguistic knowledge that those educators need to study more. Written productions were used, systematized starting from the history of the participants' life and oral interview. The results revealed that the teachers have difficulty to work with different learning conditions and with certain school contents of the Portuguese Language.

**Keywords:** Linguistic knowledge. Reading and writing practices. Teacher education courses. Politics of literacy teacher education.

- 1 Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – Departamento de Metodologia de Ensino. Endereço: Campus São Carlos - Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310. São Carlos - São Paulo – Brasil - CEP 13565-905. Telefone: (16) 3351-8373. Grupo de pesquisa: Alfabetização, Leitura e Escrita – UNICAMP. Endereço: Avenida Professor Augusto César, 1.564 – CEP 14.801-240 – Araraquara/SP. E-mail: mimonteiro@ufscar.br
- 2 Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Professora da Faculdade de Educação – UNICAMP. Endereço: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Rua Bertrand Russel, 801 – CEP 13.083-970 – Campinas, SP. Telefones: (19) 32942540. Grupo de pesquisa: Alfabetização, Leitura e Escrita – UNICAMP. Endereço: Rua Dr. Carlos Guimarães, 150 – apto 41 – CEP 13024-200 – Campinas/SP. E-mail: lilian\_lms@terra.com.br

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 19	n. 41	p. 423-442	set./dez. 2010
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

## Introdução

As discussões sobre a formação profissional, inicial ou continuada, bem como sobre o cotidiano de trabalho dos professores alfabetizadores em sala de aula vêm obtendo cada vez mais envergadura entre nós, pesquisadores deste campo (ABRAMOWICZ; MELLO, 2000; MONTEIRO, 2008; PIMENTA, 2002; VEIGA; AMARAL, 2002).

Mas há ainda certa escassez de pesquisas que relacionem a formação profissional do professor alfabetizador com as práticas alfabetizadoras que são construídas na escola. Para André (2002), que investe numa pesquisa cujo objetivo é mapear a produção sobre a formação docente no Brasil, nos Programas de Pós - Graduação, a “visão geral dos conteúdos abordados pelas pesquisas dos discentes revela que grande parte dos estudos se concentra em análises pontuais de um curso, de uma disciplina, de um programa ou de uma proposta específica de formação” (p.12).

Diante desta reflexão constata-se uma problemática, partindo de trabalho anterior, sobre representações e dificuldades de professoras que frequentaram cursos de formação continuada (MONTEIRO, 2008)<sup>3</sup>. Nesse trabalho, identificamos aspectos que precisariam ser considerados na formação para o exercício do magistério, de acordo com essas profissionais: a) a apropriação de conteúdos básicos das áreas de conhecimento, que compõem o currículo escolar em sua fase inicial; b) o (re) conhecimento das contribuições dos conteúdos escolares; c) o desenvolvimento de habilidades mentais específicas das áreas; d) a condição criativa de atuar com autonomia intelectual e a capacidade de trabalhar com o coletivo.

A pesquisa também evidenciou a presença de uma multiplicidade de relações de dependência entre representações e trabalho docente, que direta ou indiretamente, é um dos fatores que desencadeia certas práticas docentes. O trabalho ainda mostra como o professor pensa e como organiza seu trabalho profissional, conseqüentemente, evidencia características das configurações e do desenvolvimento das aulas.

Outras pesquisas (CAGLIARI, 2000; GERALDI, 2006; ROJO, 2006) revelam dificuldades graves que os alunos da educação básica apresentam com relação ao aprendizado da leitura e da escrita. Tal gravidade pode ser comprovada com os

---

3 As análises da pesquisa mostram que as professoras, por exemplo, têm dificuldades para saber o que deu certo, o que levou para o sucesso e fracasso escolar, a repercussão da prática e o porquê dos resultados. Apresentam ainda dificuldade de relacionar o conteúdo escolar com a vida dos alunos, ressaltando a importância dessa relação para a formação de cidadãos críticos, conscientes, participativos e criativos.

resultados das avaliações a que esses alunos vêm sendo submetidos regularmente e que os colocam em posição bastante frágil<sup>4</sup>. De onde viriam tais dificuldades? O trabalho de Batista (2003) indica que o desempenho insatisfatório dos alunos pode ser explicado, entre outros fatores, pela dificuldade dos professores de organizarem procedimentos metodológicos para as práticas de leitura e escrita e pelos equívocos sobre o ensino da gramática.

Nossa hipótese inicial é de que as dificuldades dos professores no ensino têm origem na fragilidade de seu conhecimento sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita. Que seu conhecimento apresenta limitações para a condução do processo e que, muito embora estes docentes frequentem cursos de formação continuada, esses não vêm contribuindo de maneira eficiente para a superação de tais dificuldades.

Este texto registra parte de nossa incursão por essa temática, realizada durante o pós-doutoramento<sup>5</sup> de uma das autoras e situa-se entre: a) uma pequena investigação exploratória junto a professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em um módulo de curso de formação continuada<sup>6</sup>; b) a atuação junto a alunos de um curso de formação inicial<sup>7</sup>; c) a realização de um conjunto de leituras que focou principalmente as contribuições do campo da linguística para o desenvolvimento mais adequado das práticas de leitura e de escrita.

Em vista disto, a pesquisa tem como objetivos fornecer indicadores para uma melhor organização e orientação dos cursos de capacitação profissional, possibilitando um (re) pensar sobre a atuação do educador e as políticas de formação de professor alfabetizador. Esperamos contribuir, assim, para a construção de novos projetos de formação, visando uma identidade do professor alfabetizador, mais autônoma (CONTRERAS, 2002).

---

4 Conforme o resultado do *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (BRASIL, 2006), os alunos estão abaixo do “próximo do adequado”, revelando sérios problemas de leitura e interpretação de texto.

5 A pesquisa de pós-doutoramento, “Contribuições para pensar as práticas de leitura e escrita de professoras das séries iniciais do ensino fundamental”, foi desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, no departamento Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lilian Lopes Martin da Silva, num período de um ano (2007-2008), vinculada ao grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE) da Faculdade de Educação da UNICAMP.

6 Curso de formação continuada da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, “Teia do Saber”, realizado em 2007.

7 Alunos do curso de Pedagogia, matriculados na disciplina Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara, em 2008.

## A PESQUISA

A pesquisa junto às professoras alfabetizadoras foi desenvolvida no âmbito de um trabalho que compunha um módulo específico de um curso de formação continuada, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, *Teia do Saber*, em 2007, sob a responsabilidade da Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara – SP – UNESP. Envolveu 20 professoras efetivas e 05 eventuais, que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental na rede pública do Estado de São Paulo, em escolas da região de Araraquara, com média de oito anos e meio de experiência no magistério.

A partir dos depoimentos, buscamos o levantamento e a identificação das dificuldades, sentidas como mais graves pelas professoras, quando trabalham com seus alunos determinadas especificidades da língua, especialmente no que diz respeito à leitura e à escrita. Visamos também identificar na bibliografia selecionada os conhecimentos e habilidades linguísticos que precisariam ser melhor conhecidos e considerados em diferentes etapas do ciclo da aprendizagem da leitura e escrita.

Os depoimentos foram obtidos por meio da entrevista oral, realizada coletivamente no início do módulo e registradas por escrito pela pesquisadora. As participantes descreveram oralmente para a entrevistadora as práticas de leitura e escrita que comumente desenvolvem na escola com seus alunos. Existia um roteiro com perguntas relacionadas ao trabalho docente, que orientaram o desenvolvimento da entrevista. Ele trazia as questões: a) Quando você trabalha com leitura, envolvendo vários gêneros, surge que tipo de dificuldade? b) Quais elementos/situações que interferem na obtenção de resultados bem sucedidos nas práticas de leitura e escrita? c) Como você trabalha as dificuldades de leitura e escrita de seus alunos? d) Você pode afirmar que as dificuldades de seus alunos na leitura e escrita coincidem com as suas dificuldades? e) Como você avalia o desempenho dos alunos a respeito das práticas de leitura e escrita?

Em seguida ao registro escrito, na forma de notas, das manifestações das educadoras, a pesquisadora desenvolveu um trabalho de seis horas com o seguinte tema: *Histórias de práticas de alfabetizadoras bem sucedidas no período de 1950 a 1980*, cujo conteúdo se originou de sua pesquisa de doutorado (MONTEIRO, 2006), realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O trabalho<sup>8</sup> desenvolveu tópicos sobre os saberes e práticas dessas quatro alfabetizadoras pesquisadas no doutorado, caracterizando quatro momentos de sua trajetória de vida: 1) infância pré-escolar, que englobou situações vivenciadas antes da entrada na 1.<sup>a</sup> série; 2) vida escolar, que desenvolveu temas para a

---

8 As participantes do curso vivenciaram apenas um dia de pesquisa, com uma duração de seis horas, desenvolvido num único sábado.

identificação do cotidiano da Escola Primária e do Ginásio<sup>9</sup> das alfabetizadoras, enquanto alunas; 3) trajetória no curso de formação de professores<sup>10</sup>, em que se ressaltaram acontecimentos relacionados à preparação profissional; 4) vida profissional, que analisou as várias circunstâncias do exercício da docência.

No decorrer do desenvolvimento desta reflexão, foram levantados e discutidos os elementos que contribuíram para o desempenho bem sucedido dessas profissionais. Como consequência, as participantes puderam reconhecer importantes aspectos de determinadas práticas e se identificar com as histórias de vidas dessas quatro educadoras, elucidando situações que auxiliam o professor na superação das dificuldades de ensino e aprendizagem, relacionadas às práticas de leitura e escrita.

A partir dessa reconstituição histórica, as professoras do curso produziram um material escrito, relacionado às lembranças significativas para sua formação docente. Nessa produção, que teve subsídio teórico de estudiosos da área da metodologia de história de vida (NÓVOA, 1995; MONTEIRO, 2006), tornou-se possível conhecer: a) elementos que, no dizer delas, influenciaram a configuração de seu trabalho pedagógico e, especificamente, de suas práticas de escrita e leitura; b) como as participantes fizeram referências à formação docente; c) relações que mantiveram, ao longo da vida, com a leitura e escrita; d) razões que as incentivaram para o curso de formação e para a busca por investimento profissional.

Após o término da produção do material escrito (que abordou apenas alguns aspectos da vida das participantes, em função do tempo e da temática em questão), as professoras fizeram comentários orais sobre as situações que influenciaram sua opção pela docência, as intervenções didáticas que realizam para solucionar os problemas de aquisição da língua escrita, as características de outros detalhes envolvidos nas dificuldades de leitura e escrita.

Essas narrativas explicativas sobre a dinâmica das práticas escolares cotidianas e das situações de (re) ensino das educadoras (que se referem à preocupação de ensinar de novo e de outra maneira, o que o aluno não entendeu, objetivando a superação da dificuldade identificada) permitiram em nosso entender, por si só, uma qualificação do trabalho docente. Ao relatarem em conjunto seus modos de fazer ou suas estratégias e ao detalharem, para um interlocutor, o trabalho que costumam em geral realizar de forma solitária, as professoras organizaram em linguagem o seu fazer docente dando-lhe uma forma e uma configuração, podendo se apropriar mais e melhor de seu fazer e das características profissionais neles implicadas (FAZENDA, 2000; VEIGA; AMARAL, 2002; VEIGA; RESENDE, 2000).

---

9 Escola Primária e Ginásio correspondem ao Ensino Fundamental da atualidade.

10 No caso das alfabetizadoras do período histórico abordado, o curso de formação de professores realizado foi o Curso Normal, correspondente ao curso de Magistério, em nível médio.

## As principais dificuldades de leitura e escrita relatadas nos depoimentos e entrevistas

De modo geral, as professoras investigadas mencionaram dificuldades em: a) fazer a articulação do conhecimento da escrita e da leitura de cada criança; b) promover o uso adequado das características dos vários gêneros discursivos, na linguagem oral e escrita; c) obter a produção de textos considerados coesos e coerentes; d) lidar com as dificuldades relativas às regularidades e irregularidades ortográficas do sistema de escrita; e) lidar com a relação da linguagem, tida como padrão pela escola e a variação linguística do aluno; f) fazer a relação dos processos de avaliação necessários ao conhecimento das dificuldades de seus alunos com a organização das práticas de leitura e escrita mais focadas aos problemas surgidos.

Há, no entanto, diferenças entre as séries, o que nos levou a uma apresentação das dificuldades por um agrupamento a partir das séries, o que facilitou a análise dos problemas que foram apontados pelas educadoras. Registraram-se, então, primeiramente, as características das práticas de leitura e escrita por série. Importante é ressaltar que na época do curso, em 2007, as escolas estaduais não estavam configuradas na organização do Ensino Fundamental de Nove Anos, estabelecendo, assim, apenas as quatro séries (1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série) como séries iniciais desse ensino.

Organizamos um quadro explicativo para facilitar o reconhecimento da atuação das docentes, a respeito do tempo de magistério na série em que foram identificadas as dificuldades de leitura e escrita.

Série	Quantidade de professoras	Média de tempo de docência na série (anos)
1. <sup>a</sup> série	4	5
2. <sup>a</sup> série	3	2
3. <sup>a</sup> série	5	1
4. <sup>a</sup> série	8	4
Ensino Complementar <sup>11</sup>	5	4

Quadro 1– Caracterização profissional das professoras  
Nota: Construção do autor.

11 Ensino Complementar do grupo de professoras em estudo é constituído por Oficina (2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> séries), Hora do Desafio (3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> série), Aula de Reforço (todas as séries iniciais), Aula de Reforço (3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries) e Sala de Recuperação.



O quadro 1 mostra uma experiência significativa das professoras, em termos de tempo de atuação, no Ensino Fundamental de 1.<sup>a</sup> e a 4.<sup>a</sup> séries. Podemos considerar que esses momentos de ensino são situações-chave para, de certo modo, interferir no andamento nas séries seguintes, sobretudo no que diz respeito à leitura/escrita.

Conforme os dados, *as professoras da 1.<sup>a</sup> série* afirmaram possuir dificuldades em:

a) trabalhar individualmente com o aluno que apresenta um entendimento abaixo do esperado, sobre um aspecto específico da leitura, envolvendo a relação grafema e fonema;

b) criar atividades mais focadas para problemas individuais e fazer a criança superar o nível silábico;

c) trabalhar com situações, enfocando o aluno que não consegue com fluência decodificar as letras durante a leitura;

d) lidar com os alunos que não têm em casa uma prática cotidiana com a leitura;

e) atuar com aqueles que não reconhecem a importância dos impressos e da leitura, pois consideram essa atividade como uma brincadeira;

f) tratar os alunos que possuem uma autoestima baixa;

g) organizar o trabalho pedagógico, que opere com posições diferentes das crianças no que diz respeito à aprendizagem na escrita e na leitura;

h) construir a percepção da necessidade da leitura e da importância dessa prática em suas várias funções;

i) convencer o aprendiz da necessidade de contato regular com as histórias infantis;

j) conscientizar certos pais, que não acreditam na capacidade de seus filhos, com relação à competência na leitura e escrita, de sua possibilidade.

*As educadoras da 2.<sup>a</sup> série* disseram que:

a) não conseguem com facilidade trabalhar a leitura com crianças de níveis muito diferentes de aprendizagem. Numa mesma sala de aula, encontram alunos que sabem ler e escrever muito bem, os que sabem um pouco e os que não sabem diferenciar letra de número;

b) são *problemas sérios*, que emperram a fluidez do trabalho, as crianças com pouco estímulo de leitura em casa e com dificuldade no desenvolvimento da oralidade;

c) a interpretação de texto é uma habilidade muito difícil de ser alcançada, pois as crianças realizam a leitura, mas não sabem detectar sua mensagem e suas informações principais;

d) normalmente, os alunos de segunda série são crianças alfabetizadas, realizando, sem atropelos, ditado de frases e palavras, mas sem desenvoltura na leitura de pequenos textos.

*As professoras de 3.<sup>a</sup> série* apontaram dificuldades relacionadas:

- a) à falta de interesse dos alunos pelas práticas de leitura e escrita;
- b) à organização de um trabalho didático voltado à linguagem oral que, para eles, é precária;
- c) à autoestima baixa;
- d) ao desenvolvimento do hábito de leitura;
- e) aos alunos que não gostam de ler e se recusam a realizar qualquer leitura.

Afirmaram que a presença de um grupo bastante heterogêneo em sala de aula, no que diz respeito à linguagem e à cultura, dificulta a apropriação da linguagem escrita e oral referente ao português padrão, ensinado na escola. Além disso, o processo dessa apropriação também se torna difícil, de acordo com as professoras da 3.<sup>a</sup> série, porque elas possuem dificuldade em ensinar as especificidades da língua escolar, sem desrespeitar a cultura do aluno e, conseqüentemente, seu linguajar.

Para essas docentes, certos posicionamentos dos alunos não contribuem para o desenvolvimento da leitura e escrita, principalmente, quando estes não conseguem ler o que escrevem. Suas posturas radicais, afirmando que ‘não sabem ler e por causa disso não vão ler nem tentar’, emperram a viabilização do trabalho pedagógico.

Afirmaram, ainda, que a postura discriminatória em sala de aula, com relação aos alunos que apresentam uma fala com características regionais diferentes, àqueles que têm mais dificuldade e aos que não sabem ler, também interfere de modo significativo na aprendizagem e na dinâmica do cotidiano escolar. Os alunos adiantados reforçam essa discriminação, quando se recusam a realizar trabalho em grupo com os que não conseguem acompanhar as atividades regulares estabelecidas pela professora.

Podemos dizer que, também nesta série, o desenvolvimento da capacidade do aluno de interpretar texto se apresentou como a dificuldade mais citada pelas professoras da 3.<sup>a</sup> série. Elas explicitaram que as crianças acabam sendo alfabetizadas, mas não se tornam competentes para identificar a mensagem principal do material lido e para produzir textos com características dos diversos gêneros discursivos.



Já *as docentes da 4.<sup>a</sup> série* apresentaram dificuldades relacionadas:

- a) às crianças com necessidades especiais, principalmente, as que têm deficiência na visão;
- b) aos alunos que entram e progridem na seriação escolar, sem muito conhecimento sobre a leitura e escrita;
- c) à diversificação das alternativas de ensino para fazer a criança sair do nível de aprendizagem em que se encontra e para conscientizar o aluno com dificuldade sobre a importância da realização de atividades diferentes das desenvolvidas pelos alunos mais adiantados;
- d) aos revoltados por causa de seu atraso, diante dos colegas.

De acordo com os depoimentos das educadoras, ainda da 4.<sup>a</sup> série, a falta de motivação e o fator familiar interferem na aprendizagem da leitura e escrita, prejudicando a concentração e a disciplina. A interpretação de texto, para essas professoras, também se configurou como uma situação de ensino problemática. Apenas uma professora, com 20 anos de experiência no magistério e oito anos na 4.<sup>a</sup> série, não explicitou nenhuma dificuldade nas práticas de leitura e escrita, mas sua produção escrita sinalizou a presença de sua dificuldade pessoal em realizar leituras consideradas mais críticas. Esse registro mostra que a educadora, apesar de possuir experiência, pode estar se enquadrando nessa característica por causa de sua própria fragilidade.

*As participantes do Ensino Complementar*, que são professoras eventuais, trouxeram dificuldades em:

- a) desenvolver a linguagem oral;
- b) levar o aluno a elaborar ideias orais e passá-las depois para o papel;
- c) fazer com que ele se aproprie das marcas da linguagem escrita do português padrão;
- d) aprimorar a atenção e concentração na hora da leitura;
- e) trabalhar com níveis muito diferentes de aprendizagem na sala de aula (alunos que sabem muito e os que não sabem nada);
- f) mostrar a função social da leitura.

Além disso, a interpretação de texto, para essas educadoras, foi também classificada como uma situação problemática, pois consideram que não encontram alternativas pedagógicas bem sucedidas que possam garantir uma leitura mais crítica.

A falta de material para atender os alunos que possuem condições sociais e culturais bem diferentes da realidade da cultura escolar, bem como a falta de contato com o livro e com a leitura, em casa, foram situações, apontadas pelas professoras do Ensino Complementar, que interferem significativamente no rendimento escolar dos alunos.

Além dessas dificuldades, as professoras identificaram comportamentos que prejudicam a fluência das intervenções pedagógicas e da realização dos procedimentos metodológicos: - posturas radicais, que rejeitam a realização da leitura, escrita e de exercícios diferentes para sanar dificuldades específicas; - discriminação dos alunos mais adiantados para com os que não acompanham as atividades regulares e os que apresentam uma fala com características regionais.

Durante os relatos orais, as dificuldades explicitadas pelas professoras receberam vários questionamentos para que o trabalho docente que realizam fosse bem elucidado. Elas tiveram que caracterizar os diferentes procedimentos adotados para a superação de suas dificuldades no que se refere às práticas de leitura e escrita. Afirmaram que sempre procuram mudar de estratégia, visando à apropriação das especificidades do português padrão por meio do desenvolvimento de textos de vários gêneros discursivos. Apela aos textos que fazem parte do cotidiano dos alunos para despertar interesse e para exemplificar a função da leitura e escrita.

Essas educadoras apresentaram uma avaliação contundente a respeito das necessidades formativas, relativas (mas não só) às práticas de leitura e escrita, que confirma a importância de existirem maiores investimentos e cuidados na formação desses profissionais, os educadores. Essa postura, de reconhecimento da própria dificuldade, é confirmada pela presença das participantes no curso de formação continuada, oferecido pela Secretaria de Educação. Verificamos ainda que, apesar de existir essa preocupação, por parte dos órgãos competentes, as professoras não conseguem superar as dificuldades identificadas. Tal fato indica estar havendo uma formação, que se mostra pouco eficiente para propor caminhos e processos de transformação educativa.

As participantes conseguem diferenciar as atividades envolvendo a leitura e escrita, mas afirmaram não atingir as necessidades de todos os alunos e, como consequência, os alunos entram em contato com situações de ensino que não contribuem para a superação de suas dificuldades. Alegam também que permanecem por demais presas aos encaminhamentos e às características do livro didático de Língua Portuguesa, que estabelece uma única rotina, com sequência de ensino para todos os alunos, indistintamente. Apesar dessa característica, as professoras justificam sua adoção e seguimento porque a conclusão das etapas presentes no livro pelas crianças sinaliza de modo claro as conquistas de aprendizagem. Por essa razão, o uso desse referencial permite a organização de

práticas compatíveis com um padrão de complexidade, apresentando para a sala de aula um seguimento fechado de estudo. O livro didático estabelece uma base de informação para que as professoras localizem ou selecionem outros textos e exercícios relacionados às dificuldades dos alunos, com características semelhantes das do livro adotado pelas educadoras.

Como se pode ver são muitas as dificuldades enfrentadas no ensino da leitura e da escrita, relatadas pelas professoras e pertencentes aos conhecimentos acerca da linguagem. Todas fazem parte de seu cotidiano escolar. Algumas, próprias de uma série, outras, se repetindo série, após série. Englobam a relação oralidade – escrita; o problema da variação linguística; a convenção ortográfica; a concepção de linguagem, etc.; aspectos que, se não respondem sozinhos pelo êxito ou fracasso na alfabetização, justificam a importância de um investimento, tanto na formação inicial como na formação continuada, em conhecimentos neste campo específico. Mas, esse investimento deve procurar responder mais e melhor às necessidades relacionadas à prática docente das professoras.

## As produções escritas das educadoras

A reconstituição da história de vida das professoras pesquisadas caracterizou algumas de suas relações com a formação docente, as dificuldades que estão sentindo na organização do ensino, seu comprometimento profissional e a concepção de práticas avaliativas. No decorrer da apresentação desse material escrito, as participantes foram incentivadas a analisarem seus próprios dados registrados, visando explicações mais detalhadas sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com seus alunos.

Os registros mostraram ainda a preocupação das educadoras em rever sua postura profissional, pessoal e de seus alunos. Para elas, a tarefa docente é árdua e apresenta muitas dificuldades, exigindo a busca constante de aperfeiçoamento, o contato com colegas mais experientes e com cursos especializados, de modo a qualificar suas experiências profissionais e a construir uma identidade pedagógica coletiva.

A discussão dos dados apresentados pelas participantes levou a pesquisadora a solicitar ao grupo mais informações sobre a natureza do investimento na formação a ser realizado. A maioria das educadoras afirmou que a busca por um complemento profissional nem sempre possibilitava a superação de sua problemática, porque a alternativa de mudança encontrada não atingia todos os alunos que não estavam aprendendo. Nessas situações de formação continuada, entravam em contato com colegas, atividades diferentes e textos novos, mais atualizados, mas não conseguiam ter

orientações específicas sobre a situação real dos alunos. Parecem apresentar dificuldades semelhantes, porque não estão encontrando condições de se desenvolverem profissionalmente, para apresentarem outra atuação docente. Justificamos a presença dessa situação pelo contexto educacional em que estão inseridas.

Na leitura das produções escritas, verificamos que as observações pelas educadoras acerca de suas práticas pedagógicas levaram à descoberta das mudanças didáticas necessárias para fazer o aluno aprender. Além disso, a situação de reflexão sobre a prática, a consciência da necessidade de uma mudança permanente e da importância de aprender mais, para melhorar sempre, favoreceram uma avaliação sobre a natureza do desempenho do aluno e das dificuldades envolvendo o ensino.

O material escrito revela, também, a preocupação das professoras de buscarem, em todo o momento, resultados bem sucedidos, não deixando que a criança faça tudo sozinha, sem intervenção pedagógica sistematizada. A análise realizada pelas participantes de sua prática pedagógica identificou uma avaliação consciente sobre a dependência entre a ação educativa planejada (intervenção pedagógica individualizada) e o desempenho escolar bem sucedido. No entanto, identificou que, muitas vezes, as professoras não conseguem trabalhar o mesmo conteúdo de maneira diferente, para que o aluno possa entender certas configurações das práticas de leitura e escrita, prejudicando, assim, o desenvolvimento de uma escrita que dê conta das convenções da língua.

Para algumas educadoras, a experiência com realidades educacionais diferentes mostrou que o professor não pode ter apenas um olhar técnico e crítico a respeito da dinâmica escolar, que é sempre única e exige um contato mais afetivo com os alunos e o ambiente escolar para que os resultados sejam positivos.

Ao serem questionadas pela pesquisadora sobre essa avaliação, as participantes sinalizaram a importância do contato afetivo, diante de um determinado quadro de desempenho insatisfatório, envolvendo diferenças entre as variações linguísticas dos alunos e o chamado português padrão, ensinado na escola. Esse tipo de relação permitia com mais facilidade, conforme as docentes, a instalação de um clima em que imperasse o respeito, entre os vários tipos de linguajar.

A preocupação em olhar para o aluno e em ouvi-lo, tentando compreendê-lo, possibilitou a identificação dos fatores que estavam contribuindo ou não para um determinado momento de ensino e aprendizagem. Esse tipo de avaliação provocava a organização de diferentes práticas de ensino para estimular o aluno e para investir esforços nos reais problemas de aprendizagem. Permitia, ainda, às professoras não desistirem até que se tivesse feito todo o possível. Esse comprometimento alertava algumas docentes de que a consciência do erro, durante a organização do ensino, possibilitava a busca por caminhos didáticos bem sucedidos. Incentivava-as também a encontrarem curso de aperfeiçoamento,

visando à apropriação de novidades didáticas, o aprendizado de conteúdo de diversas áreas de conhecimento e a descoberta de novos caminhos em que se processam a aprendizagem da leitura e escrita.

A avaliação das participantes a respeito dessas posturas didáticas revelou a consciência da importância do trabalho pedagógico canalizado para as especificidades de cada aluno e da necessidade da busca por novas alternativas de ensino. Mostrou que, muitas vezes, estas não encontram nesses cursos de aperfeiçoamento, a discussão de procedimentos metodológicos que enriqueçam a formação do aluno como leitor e escritor, em sua diversidade. Para elas, com aquilo que aprendem, até conseguem, na prática, tornar as crianças alfabetizadas para escrever e ler pequenos textos, mas não estão obtendo êxito na condução de trabalhos que levem a uma aquisição de formas mais apropriadas para um desempenho crítico e criativo nas práticas de leitura e escrita.

## Subsídios teóricos e práticos para o trabalho em leitura e escrita

A criança apresenta uma série de dificuldades relacionadas à linguagem, como a escrita de palavras. Tais dificuldades variam conforme a inserção social e cultural de seu grupo familiar, sua intimidade com as práticas de escrita e de leitura, sua fala, sua percepção sobre o que pertence à fala e escrita, sobre as várias maneiras de se poder falar e escrever, segundo os diferentes dialetos e variações linguísticas. Esse conhecimento (tanto por parte da criança, como por parte do professor) permitiria a ambos reconhecer as diferentes formas de se conceber a linguagem, de se trabalhar o dialeto eleito como hegemônico pela escola e pela esfera pública da linguagem, assim como as variações linguísticas, nas modalidades oral e escrita.

A linguística, para Cagliari (2000), pode melhorar uma série de situações educativas relacionadas à alfabetização, “ajudando o professor a entender a realidade linguística da classe e a ensinar ao aluno como a fala, a escrita e a leitura funcionam e quais os usos que têm” (p. 43). Os conhecimentos elaborados no âmbito da fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, análise do discurso, psicolinguística, sociolinguística e gramática – diferentes domínios da linguística – contribuem a seu modo para o ensino da leitura e escrita.

Assim, esse conhecimento no campo da linguagem, durante a formação e a atuação do profissional, traria ao docente a possibilidade de outra sensibilidade para a realização de uma iniciação da criança no universo da linguagem escrita. A capacidade de analisar, refletir e pensar linguisticamente contribui para o conhecimento dos fatos e fenômenos da linguagem, melhorando a compreensão e expressão dos momentos comunicativos escritos e orais (ABAURRE, 1994; CAGLIARI, 2000; SILVA, 1986).

Para se visualizar melhor as contribuições da linguística, para o ensino das práticas de leitura e escrita das professoras das séries iniciais do ensino fundamental, recorreremos ao material desenvolvido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE – (CEALE, 2004). Este material é referente à proposta de definição das capacidades linguísticas a serem desenvolvidas pelos alunos do Ciclo Inicial do Ensino Fundamental de Nove Anos, que engloba os três primeiros anos.

Os depoimentos mostraram que a heterogeneidade de aprendizagem das capacidades de *ler e escrever, falar e ouvir* é vista/sentida pelas participantes como *dificuldade*, o que torna ainda mais difícil o trato pedagógico dessa heterogeneidade. Nesse sentido, o material produzido pelo CEALE promove a reflexão sobre as práticas de leitura e escrita, subsidiando teoricamente esse processo e assumindo que no lugar de sentir a heterogeneidade como ‘dificuldade’, seria mais adequado tomá-la como diversidade, parte do processo, sendo inerente a ele.

Conforme o material do CEALE, as situações de produção de textos, construídas em sala de aula, oportunizam o aparecimento de diferentes questões dos alunos, manifestando compreensões diversificadas sobre a grafia de determinadas palavras e a organização das frases, cujas dúvidas precisam ser solucionadas imediatamente pelo professor. Concluímos, assim, que essa heterogeneidade tem que ser contemplada no trabalho docente (CEALE, 2004, p. 35).

O referido material recebeu a colaboração de um grupo de alfabetizadores pertencentes à rede estadual de Minas Gerais, que analisaram seu trabalho pedagógico, caracterizando os problemas e as dificuldades que costumam enfrentar e as soluções para esses momentos difíceis do ensino. Esse atributo, pertencente ao modo de produção do material, o coloca de forma mais qualificada perante os docentes investigados, porque foi construído com a colaboração daqueles que detém o conhecimento do contexto escolar concreto.

Igualmente, este material traz as contribuições da linguística para o trabalho na alfabetização, tendo sido construído com a contribuição de especialistas nessa área.

A articulação dessa proposta com situações pedagógicas concretas contribui para uma visualização mais clara dos objetivos do trabalho relacionado ao ensino da leitura e escrita, elucidando metas para serem atingidas durante as séries iniciais com complexidades progressivas.

Seguimos aqui a organização estabelecida pelo material do CEALE, que engloba cinco eixos: 1) Compreensão e valorização da cultura escrita; 2) Apropriação do sistema de escrita; 3) Leitura; 4) Produção de textos escritos; 5) Desenvolvimento da oralidade. O material apresentou cada eixo, elucidando o conteúdo a ser trabalhado nas séries iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos.



Essa organização, em nossa opinião, facilitou a compreensão da heterogeneidade do ensino da leitura e escrita, contextualizando o leitor a respeito da necessidade de se desenvolver um mesmo aspecto da língua com complexidades diferentes.

Os conteúdos registrados em cada eixo, conforme a proposta desenvolvida pelo CEALE, contribuíram para a análise e compreensão das situações relatadas pelas educadoras sobre suas práticas pedagógicas, ilustrando a repercussão e a importância de determinados conhecimentos no processo de ensino e do papel da área da linguística nesse trabalho.

No eixo *Compreensão e valorização da cultura escrita*, o material afirma que cabe ao professor levar o aluno a conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e circulação da escrita na sociedade; conhecer os usos e funções sociais da escrita; conhecer os usos da escrita na cultura escolar e desenvolver as capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar e na sociedade.

A preocupação do material em apresentar um processo de desenvolvimento gradual, que parte da descoberta das letras para a apropriação do sistema de escrita; da organização de atividades que possibilitem a articulação entre o letramento e o ensino das letras; do estudo da produção e circulação da escrita na sociedade, no contexto escolar e da família, atende a algumas necessidades expressas pelas professoras no decorrer dessa investigação.

Em *Apropriação do sistema de escrita*, o material visa à compreensão das diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas, o domínio de convenções gráficas; o reconhecimento das unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.; o conhecimento do alfabeto; a compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita; o domínio das relações entre grafemas e fonemas.

O conteúdo apresentado garante a introdução dos alunos ao sistema de escrita e encaminha-os para perceber a necessidade da apropriação de determinadas características a respeito da coerência e coesão. Sugere-se uma sequência de exercícios para assegurar a apropriação do sistema de escrita, como: escrever o nome que corresponde às figuras relacionadas ao conto, com letra de forma e cursiva; identificar o número de vogais, consoantes e o total de letras; formar palavras com sílabas que contribuem para a configuração de rimas, aliterações e assonância, visando o estudo das unidades fonológicas, da dimensão semântica da língua, da morfologia e fonética.

Esses processos possibilitam o estudo das palavras do texto para o entendimento das diferenças entre escrita e outras formas de expressão; para dominar convenções gráficas; para entender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa; para compreender a função de segmentação dos espaços em branco e dos sinais de pontuação.

O eixo denominado *Leitura* objetiva o desenvolvimento de atitudes e disposições favoráveis à leitura; de capacidades relativas ao código escrito, e que são especificamente necessárias à leitura; o desenvolvimento de capacidades indispensáveis à leitura com fluência e compreensão, como: identificar as finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto; antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função do reconhecimento de seu suporte, seu gênero e sua contextualização; levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido; buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas; construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas, produzindo inferências; avaliar afetivamente o texto, fazer extrapolações; ler oralmente com fluência e expressividade.

Conforme o material, em qualquer momento das séries iniciais, a organização, na sala de aula, do *Cantinho da Leitura* é fundamental para que as crianças possam se interessar pela leitura, valorizar a cultura escrita, compreendendo a importância dessas práticas. Podemos perceber que esse tipo de ambiente contribui para as necessidades sinalizadas pelas professoras em seus depoimentos.

No eixo *Produção escrita*, o trabalho docente está vinculado ao compromisso de levar o aluno a compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros; produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação - dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas; escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas; planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos; organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade; usar a variedade linguística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática; usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto; revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos.

As atividades que se relacionam com o conteúdo registrado acima preparam o aluno para planejar a escrita do texto, considerando o tema central e seus desdobramentos, organizando textos segundo os objetivos e o destinatário. Essas especificidades trazem alternativas de ensino para as manifestações das professoras do curso de formação continuada, porque mostram possibilidades de articular o nível da escrita e o nível da leitura de

cada aluno, atingir crianças com níveis muito diferentes de aprendizagem na leitura e escrita, ampliar a capacidade de interpretação de texto e articular, com respeito, a linguagem falada pelas crianças com a linguagem do português padrão, eleita pela escola.

O eixo *Desenvolvimento da oralidade* mostra a importância do aluno participar das interações cotidianas em sala de aula; respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestadas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como por pessoas da comunidade extra-escolar; usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade linguística adequada; planejar a fala em situações formais; realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão.

A criação da história coletiva pode ser considerada uma atividade que permite o desenvolvimento da atenção, concentração e, conseqüentemente, a compreensão do que foi ouvido. Além disso, no decorrer da atividade, os alunos se esforçam em planejar a fala sobre um determinado tema, usando para certa finalidade a variedade linguística específica. Esse exemplo também atende às necessidades explicitadas pelas professoras do curso *Teia do Saber*.

## Considerações finais

Nosso trabalho se configurou a partir do relato das dificuldades de professoras de séries iniciais, encontradas no ensino da leitura e da escrita. Apoiou-se também no questionamento realizado pela pesquisadora, durante a entrevista e a exposição do relato da trajetória de cada docente e numa bibliografia de suporte, relativa à linguagem escrita.

De acordo com a síntese das informações, a escola e os professores têm dificuldade para trabalhar com sala de aula heterogênea, que englobe alunos com diferentes condições de aprendizagem e níveis de conhecimento na leitura e escrita. Conforme as participantes, essa heterogeneidade exigiria não só uma diversificação de textos, mas também de atividades e, conseqüentemente, a apropriação pelos estudantes das várias características dos gêneros discursivos e de outras formas de dizer, além daqueles já presentes, normalmente, nos livros didáticos.

As professoras têm a consciência de que precisam trabalhar os vários tipos de situações, mas não conseguem, muitas vezes, diversificar materiais e procedimentos metodológicos para potencializar o ensino da leitura e escrita, que garanta os

conhecimentos e as capacidades presentes nos cinco eixos da proposta do CEALE, atingindo todos os níveis de leitura e escrita da turma de alunos.

A análise dos resultados mostrou que o livro didático assume um papel decisivo para a organização do trabalho docente, subsidiando a avaliação da própria prática de ensino das educadoras e do desempenho escolar de seus alunos. Entende-se com isso que tanto alunos como professoras nivelam por esse instrumento o seu fazer pedagógico e, como consequência, são *escravizados* pelos conteúdos e pelas atividades presentes nesse tipo de recurso.

No trabalho desenvolvido por Rockwell (2001) sobre livros escolares, explicita-se a necessidade de existirem estudos relacionados a esse recurso, em suas múltiplas formas de uso e suas implicações para o trabalho docente, especialmente no que diz respeito à leitura e escrita.

Os dados ressaltaram ainda que os cursos, tanto de formação inicial, como de formação continuada de professores, parecem ter, para eles, um papel importante na solução das dificuldades esboçadas na respectiva pesquisa. No entanto, os educadores afirmam que seria preciso trazer situações que se referissem mais objetivamente aos conteúdos específicos de sua prática docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Uma colocação que viria contribuir para a organização de políticas de formação de alfabetizadores, direcionadas para as reais necessidades dos professores das escolas públicas.

De acordo com as professoras ouvidas, os cursos, tanto de formação inicial como continuada, não estão resolvendo a situação a contento, buscando elucidar circunstâncias, ainda pouco compreendidas, relacionadas às dificuldades de leitura e escrita.

Com essa pesquisa, confirmamos que, muito embora os cursos tenham uma importante e significativa contribuição a dar para a formação, as professoras e as escolas são as principais responsáveis pelo processo de formação dos alunos na leitura e escrita. E que esse processo depende de experiências do professor e dos alunos, vivenciadas não apenas no período de formação profissional, quando se trata do professor, mas ao longo de uma vida.

Concluimos que os professores são agentes também de seu processo de desenvolvimento profissional, pois, ao recuperarem sua prática, pela narrativa, as professoras envolvidas realizaram uma reflexão que as levou ao conhecimento das características importantes do trabalho pedagógico e das principais lacunas de sua formação. A trajetória descrita indicou, portanto, que o entendimento da formação docente na área do ensino da leitura e escrita requer um estudo que envolva não apenas a problematização dos cursos frequentados por elas, mas a reflexão fundamentada de suas práticas.

## Referências

- ABAURRE, M. B. M. A alfabetização na perspectiva da Linguística: contribuições teórico-metodológicas. **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 6, 1994, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, Minas Gerais, p. 91-124, 1994.
- ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2000. 176p.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília, Distrito Federal: MEC/Inep/Comped, 2002. 364p.
- BATISTA, A. A. G. Analfabetismo na escola? **Caderno do Professor**, n.11, p. 9-13, dez. 2003.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Relatório Nacional Saeb 2003**. Brasília, 2006.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2000. 191 p.
- CEALE. *Secretaria de Estado de Educação*. **Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização**. Caderno 2. Belo Horizonte, 2004. 62p.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.
- FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2000. 192p.
- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. 136p.
- MONTEIRO, M. I. **Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas**. São Paulo, 2006. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- MONTEIRO, M. I. Representações e dificuldades do trabalho pedagógico de professoras que freqüentam os cursos de formação. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente. Ano XIV, v.15, n.16, p.187-205, jan./dez. 2008.
- NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, 216p.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, 328p.

ROCKWELL, E. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p.11-26, jan./jun. 2001.

ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, 232p.

SILVA, L. L. M. da. **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, 84p.

VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002, 174p.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000, 200p.

Recebimento em: 02/09/2009

Aceite em: 02/12/2009